

Devolver el derecho al aire libre en la infancia: explorar el espacio en una escuela infantil urbana

Restoring children's right to the outdoors: exploring space in an urban day care centre

Tânia Ribeiro da Silva, Ana Pinheiro, PORTUGAL

RESUMEN

El estudio de Observatorio del Futuro de la Educación Infantil se centra en la importancia del juego al aire libre y el contacto con la naturaleza para los niños de las guarderías urbanas. Forma parte de un proyecto de investigación cualitativa más amplio: "Oportunidades de aprendizaje al aire libre: cambio de prácticas en escuelas infantiles y jardines de infancia¹ urbanos". Este artículo presenta una fase del proyecto que utiliza registros de observación como herramienta de investigación, siguiendo a un grupo de niños de entre 1 y 2 años en una guardería de Porto - Portugal, con el objetivo de comprender y mejorar el acceso al aire libre. Los resultados confirman que la experiencia al aire libre es vital para el desarrollo, el aprendizaje y la salud de los niños. La interacción con entornos menos estructurados y la participación de los padres, aportando materiales para una cocina de barro, fueron positivas. Se modificaron las prácticas de los maestros de guardería y se preparó a las familias para los cambios, como nuevos equipos y ropa adecuada para los niños.

Palabras clave: Educación Infantil, Agencia Infantil, Escuela Infantil, Aire Libre, Jugar

1. 2º ciclo de Educación Infantil, de 3 a 6 años

RESUMEN

The Observatory for the Future of Early Childhood Education study focuses on the importance of outdoor play and contact with nature for children in urban kindergartens. It is part of a larger qualitative research project: "Outdoor learning opportunities: changing practices in urban kindergartens and daycare centres". This article presents a phase of the project using observation records as a research tool, following a group of children aged 1 to 2 years old in a daycare center in Oporto - Portugal, aiming to understand and improve access to the outdoors. The results confirm that outdoor experience is vital for children's development, learning, and health. Interaction with less structured environments and the involvement of parents, providing materials for a mud kitchen, were positive. Childcare teachers' practices were modified, and families were prepared for changes, such as new equipment and appropriate clothing for children.

Keywords: Early Childhood Education, Children's Agency, Nursery School, Outdoor, Play

INFANCIA Y CONTEXTOS URBANOS

Los contextos sociales contemporáneos reflejan síntomas de un estilo de vida diferente. Ya sea por la aceleración en el uso de la tecnología o por el desplazamiento de las poblaciones hacia entornos más urbanos, parece que las generaciones más recientes están perdiendo el contacto con la naturaleza, asumiendo ritmos de vida menos saludables que, en última instancia, podrían generar un cambio en el bienestar. Las grandes ciudades y el uso de la tecnología, que nos facilita la vida cotidiana, nos dan un acceso más rápido e inmediato a bienes y servicios que apoyan nuestras acciones, necesidades y deseos.

Sabemos que pertenecemos a un mundo diferente, pero también sabemos que la imagen social de la infancia viene reclamando que los niños sean más activos, participativos e involucrados en la toma de decisiones (Sarmiento, Abruñosa & Soares, 2007; Tomás, 2017). La participación no consiste en responder a peticiones predeterminadas de los adultos y "la experiencia de la infancia también está moldeada por la forma en que el mundo urbano está organizado y constituido" y por las representaciones de la infancia que construimos (Barbosa, Ferro & Lopes, 2023, p.19). Por lo tanto, no debemos "reducir la participación de los niños a un conjunto de procedimientos formales o grados de participación solo para legitimar un principio o procedimiento legal" (Tomás, 2013, p.60).

Los adultos recuerdan los juegos de su infancia. Se fabricaban y vendían menos juguetes. La vida era más lenta y las distancias más largas. Recurrían a materiales menos estructurados que estimulaban la creatividad y la imaginación, inventando y construyendo juegos con los objetos que les rodeaban. También recordamos la libertad y la seguridad de jugar en la calle, cerca de casa, sin la supervisión constante de un adulto. Hoy en día, la presencia de los niños en los contextos más urbanizados parece reducirse en gran medida a jardines y parques, espacios construidos y definidos por los adultos sin la participación de los niños (Vidal, Dias & Seixas, 2023). Las ciudades suelen representarse como espacios "para la construcción de redes, intercambios sociales, progreso social y oportunidades de vida". Sin embargo, también existe otra visión que se refiere a "la ciudad como hiperconsumo, desigualdades sociales, malas costumbres, violencia y caos criminal" (Barbosa, Ferro & Lopes, 2023, p.19). Los jardines y parques urbanos, construidos por adultos, suelen ser una oportunidad para que los

niños pasen tiempo al aire libre en familia. Pero "los niños siguen estando muy ausentes de los estudios sobre políticas públicas, en particular de las cuestiones relacionadas con la movilidad, la regeneración urbana y la vivienda" (Seixas, 2023, p.69).

Cada vez es más necesario que los niños jueguen al aire libre y exploren y conozcan los límites de su cuerpo, y se evidencia una urgencia por recuperar el aire libre (Silva & Pinheiro, 2023a), ya que actualmente los niños tienden a permanecer en espacios acondicionados y controlados. El surgimiento de la pandemia Covid-19 ha reavivado la reflexión sobre la importancia del acceso al aire libre. Parece aceptarse la idea de que es necesario "volver a la naturaleza, vivir más lentamente y aprender a ser más conscientes del cuerpo y del silencio, y al mismo tiempo experimentar la seducción de las nuevas tecnologías" (Neto, 2020, p.20).

OPORTUNIDAD DE INTERACTUAR Y APRENDER CON LA NATURALEZA

El espacio es una variable determinante en el desarrollo y el aprendizaje de los niños, ya que posee una estructura propia y es a través de él donde se enmarcan los materiales que permiten a los niños realizar sus actividades y explorar el entorno con vistas a su bienestar. El espacio es diferente del entorno y son inseparables. El entorno se ve influido por el espacio y los materiales didácticos. Así, el ambiente debe ser armonioso y acogedor y el espacio debe ser amplio y luminoso para que, en su conjunto, proporcione las condiciones para que un grupo pueda hacer sus propias construcciones, crear y resolver problemas, utilizar las diversas áreas, es decir, debe ser un espacio que proporcione oportunidades permanentes para tomar decisiones, participar e involucrarse (Hohmann & Weikart, 2011, p. 160). En los tres primeros años de vida, los niños utilizan su cuerpo para mediar en el aprendizaje. Explotan el mundo que les rodea: son aprendices activos. Es a partir de todas sus acciones y sentidos que los niños recopilan información para su descubrimiento del mundo, porque "a través de la coordinación del gusto, el tacto, el olfato, la vista, el oído, los sentimientos y las acciones, son capaces de construir el conocimiento." (Post & Hohmann, 2011, p.23)

El contacto con el aire libre desde una edad temprana y la proximidad a la naturaleza proporcionan a los niños un entorno ideal para desarrollar sus si-

stemas sensoriales. "Los bebés, al igual que los niños mayores, necesitan tiempo para moverse al aire libre todos los días. Necesitan poner a prueba sus cuerpos, mentes y sentidos explorando el mundo que les rodea" (Hanscom, 2018. pp.185-186).

Es fundamental fomentar "el respeto y el aprecio por el medio natural (...) desde edades tempranas, desde una perspectiva de corresponsabilidad por lo que es de todos en el presente y de cara al futuro" (Silva et al., 2016, p. 40). Además, es importante que los niños entren en contacto y comprendan los diferentes ritmos de la naturaleza desde los primeros años de vida. "Los niños adquieran progresivamente un sentido de pertenencia y familiaridad con el espacio, comprendiendo su papel en la relación con los seres vivos y asumiendo la responsabilidad de preservar y cuidar el mundo que les rodea" (Huggins & Wicket, 2011 en Bilton et al., 2017, p. 31).

Las instituciones situadas en contextos urbanos plantean retos a menudo difíciles de resolver. La falta de espacios que permitan el contacto con la naturaleza, el aislamiento de los terrenos, el escaso número de arbustos y árboles dificultan que los niños tengan diferentes oportunidades de conocer los aspectos más básicos de la vida. Las cocinas de barro son un recurso muy valorado en estos contextos y ofrecen algo diferente a las zonas de tierra para cavar. Una cocina de barro incluye elementos de la zona interior de una casa, lo que permite a los niños utilizar y recrear el espacio y los objetos, dándoles múltiples significados en actividades de juego dramático, situaciones imaginarias y la recreación de experiencias cotidianas, individualmente y con otros. También les permite inventar y representar personajes y situaciones, por iniciativa propia y/o a partir de diferentes propuestas, diversificando las formas de realización.

El contexto de la cocina de barro anima a los niños a participar en una serie de experiencias. Los niños están muy interesados y son exploradores naturales de las cosas de la naturaleza, de cómo suceden y funcionan las cosas, y tienen una curiosidad intuitiva.

Las oportunidades creadas permiten a los niños realizar diversos juegos, como "descubrir y determinar los límites de su cuerpo" (Andrade, 2014, p.17), además de poder manipular y reconocer las características de los objetos. Esta actividad es relevante para el desarrollo del lenguaje y del habla, pues ayuda a los niños con su oralidad, ya que tienen que "expresar con palabras todo lo que pasa por su mente durante el juego" (Andrade, 2014, p.17). Al jugar, los niños aprenden a conocer, aprenden a hacer, aprenden a

convivir y aprenden a ser. Aprenden en la acción y no como meros espectadores. También llegan a conocer y observar el mundo que los rodea, volviéndose curiosos y cuestionadores. Experimentar directamente es vivir, aprender y conocer desde el cuerpo. Además, cabe destacar que es a través del juego autónomo como los niños aprenden mejor, ya que "la vida de los niños se enriquece con el juego, que es placentero, automotivado, imaginativo, espontáneo, creativo y libre de objetivos o resultados impuestos por los adultos" (Daly & Beloglovsky, 2020, p. 7). También fomenta la memoria y ayuda a los niños a aprender a resolver problemas. Así, destacamos que el juego promueve el "desarrollo físico, social, emocional y cognitivo del niño (...) porque las habilidades y capacidades ya adquiridas se utilizan para controlar, ejercitar nuevas habilidades y utilizarlas de forma creativa" (Daly & Beloglovsky, 2020, p. 9). Por lo tanto, es importante insistir y reforzar que es urgente que los niños tengan tiempo para jugar activa y libremente con la naturaleza, para desarrollar la motricidad, la autonomía, pero sobre todo para aprender a crecer de forma saludable y crear recuerdos.

El proyecto que desarrollamos, aún en proceso, pretende fomentar el contacto con la naturaleza mediante la creación de una cocina de barro que permita a los niños un desarrollo sensorial y cognitivo equilibrado. También promueve el juego al aire libre y la exploración que desafía y crea oportunidades para que los niños se muevan, estimulando sus habilidades motoras.

MÉTODO, PROCEDIMIENTOS Y PARTICIPANTES

El proyecto, apoyado en una metodología esencialmente cualitativa, pretende comprender y aplicar prácticas que reduzcan las limitaciones de acceso al aire libre de un grupo de niños de una escuela infantil. Así, la propuesta de investigación nace de una comprensión praxeológica en el contexto de un grupo de niños de 1 año, habiendo seguido su trayectoria hasta los 2 años en una escuela infantil del municipio de Porto, Portugal. La reflexión diagnóstica realizada inicialmente permitió comprender la realidad existente. Las evidencias apoyaron la aplicación de nuevas estrategias de intervención acompañadas de un seguimiento constante. Así pues, la observación se convirtió en la herramienta de recogida de datos por excelencia.

Sistemáticamente, el estudio se desarrolló en tres

fases. En la primera, se concedió gran importancia a la comprensión de la realidad existente con vistas a definir prácticas más contextualizadas. En la fase siguiente se recogieron datos de las familias de los niños a través de una encuesta por cuestionario a los padres y tutores, así como mediante registros de observación de los niños en el aula, en cuanto al espacio y los materiales, las rutinas del aula, las oportunidades de los niños de salir al exterior y el comportamiento de los niños. En esta fase, que podemos llamar diagnóstica, recogimos un conjunto de registros de observación que nos permitieron construir una descripción/reflexión sobre el contexto del aula, en la relación entre los niños y el espacio. Los datos de este período ya han sido publicados (Silva & Pinheiro, 2023a).

La segunda etapa se orientó principalmente hacia la intervención y la aplicación de dinámicas para crear oportunidades y contacto con los objetos naturales. En esta etapa se utilizaron los registros de observación como principal herramienta de recogida de datos para evaluar la intervención y permitir la aplicación de nuevas estrategias de actuación. En este estudio se utilizaron 46 registros de observación escritos (RO) y 188 registros fotográficos. Los registros se centraron en: la intencionalidad del profesor; la gestión del espacio y los materiales; el uso de elementos naturales; el comportamiento y las relaciones entre los niños; el aprendizaje centrado en el niño; las relaciones entre los niños y el juego con los demás; la autonomía y la resolución de problemas. Los registros permitieron sistematizar la información para determinar las pautas de actuación tanto en la primera como en la segunda fase.

En la fase final del proyecto se realizó una entrevista a las familias, coincidiendo con la habitual reunión de final de curso con los padres, para conocer sus perspectivas sobre la intervención realizada. Se entrevistó a ocho familias del grupo de niños de este estudio. Nuestro objetivo era crear un guion abierto y flexible que permitiera a los entrevistados expresarse con mayor libertad sobre el trabajo realizado. Para la construcción de este instrumento se definieron las siguientes dimensiones de análisis: experiencias/oportunidades creadas para los niños; aprendizaje de los niños; cuestiones de higiene y gestión de la ropa; aspectos más valorados en el proyecto; propuestas de mejora. La elección de utilizar varios instrumentos de recogida de datos deriva de la importancia de la triangulación para construir un diseño metodológico más consistente (Amado, 2013, p.44).

CUESTIONES ÉTICAS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Las preocupaciones éticas estuvieron siempre presentes a lo largo de todo el estudio. Como el trabajo se realizó con niños, se tuvieron en cuenta una serie de procedimientos: el anonimato de los niños, entrevistados y encuestados; las autorizaciones de la institución, de los padres y de los niños; la consideración de las opiniones de los niños; el beneficio del estudio para los niños; el bienestar de los niños; y la reflexión permanente sobre las diferentes fases del estudio (UNICEF 2019; ERIC 2024). Para mayor claridad en la lectura, protegiendo al mismo tiempo el anonimato, señalamos que la referencia a los niños se codifica con letras y la referencia a los tutores entrevistados se codifica con una letra y un número (E1, E2...).

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y LOS RESULTADOS

Partiendo de los datos del período de diagnóstico ya publicados (Silva & Pinheiro, 2023a), es importante destacar que éstos confirmaron las necesidades de los niños de acceso al aire libre, que parecían evidentes a partir de nuestra observación. Recogimos un conjunto de registros de observación con el objetivo de retratar la realidad de una escuela infantil con acceso muy limitado a un espacio al aire libre en el municipio de Porto, Portugal. Los espacios existentes son restringidos por dos razones: por un lado, el horario que solo permite a los niños salir al exterior después de las 15h (y sólo para los niños de la sala de los dos años) y, por otro, el hecho de que el espacio más próximo sea un recinto cerrado integrado en el edificio.

Los datos se recogieron con el fin de identificar las necesidades e intervenir a continuación. Esta sección del análisis de datos se basa en las dimensiones definidas en el diseño metodológico y se apoya en la observación realizada y en la reflexión que se desprende de la propia práctica. También incluye los datos de las entrevistas con los padres en la tercera fase del proyecto.

LA INTENCIONALIDAD DEL MAESTRO DE ESCUELA INFANTIL

La cocina de barro se presentó al grupo como un área complementaria y dirigió los niños hacia el exterior (Silva & Pinheiro, 2023b). Un aspecto especial-



Figura 1. Niños jugando en la cocina con tierra y otros elementos

mente importante de nuestra intervención se refiere a la forma en que intencionadamente pusimos a su disposición los materiales. "Al principio, los niños empezaron explorando la cocina de barro, sin tierra ni agua, para utilizar su creatividad y el juego simbólico con los objetos que tenían" (RO14). Los niños jugaron y exploraron libremente, sin la guía de los adultos, para familiarizarse con esta área.

En una segunda toma de contacto, integramos arena, tierra, palos, etc., para que los niños experimentaran estos elementos y mostraran curiosidad e interés por la naturaleza (Figura 1). A partir de este momento, los niños comenzaron a explotar estos elementos de forma intuitiva y natural, conscientes de los elementos que tenían a su disposición.

Optamos por hacer de la intervención de los adultos una estrategia menor, dando a los niños total libertad para recrearse y jugar libremente en este espacio. Observamos y dialogamos con los niños sobre lo que estaban haciendo, para que pudiesen recrear y verbalizar una secuencia de acontecimientos. RO16 es un ejemplo de los niños describiendo lo que estaban haciendo: "Estamos lavando los platos, Tânia. Mamá lo hace así". Así, la intervención dependía de las peticiones de los niños, ya fuera para pedir ayuda o para

jugar juntos: "Tânia, siéntate aquí. Voy a hacerte pasta y pescado" (RO32).

Cuando preguntamos a los padres al final del proyecto, confirmamos que el comportamiento de los niños se reflejaba en casa: "L decía a menudo que cuando iba a jugar, iba a la cocina de barro y jugaba con los cacharros y la tierra, y eso a los niños les aporta mucho" (E1). Reconocen este juego como una oportunidad de aprendizaje y afirman: "Poder simular platos de comida, también construir, representar la comida en la cocina, manipular los objetos, la tierra mojada, todas las sensaciones proporcionaron momentos enriquecedores" (E3).

La organización de los niños en grupos fue un aspecto que mereció especial reflexión. Con vistas a que los niños asistieran a la nueva zona al aire libre, "dividimos el grupo en dos subgrupos en función de la edad y el desarrollo. Nos dimos cuenta de que cuando juntábamos en un mismo grupo a niños cuya edad y desarrollo eran similares, el juego de simulación y la imitación de acciones cotidianas se producían de forma fluida, con una organización llevada a cabo por los propios niños". (RO17). Por otro lado, "cuando pusimos a niños más pequeños en el mismo grupo, observamos que algunos tenían más dificultades para

imitar o recrear situaciones cotidianas (simulación). Optaban por golpear los discos de la cocina con los cubiertos" (RO17). Esta realidad nos obligó a reflexionar sobre la necesidad de crear oportunidades para diversas interacciones entre los niños. En este sentido, optamos, en ocasiones, por organizar grupos de diferentes edades y niveles de desarrollo, proporcionando así experiencias más diversas.

INTERACTUAR CON LAS FAMILIAS EN LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y LOS MATERIALES

Utilizamos el efecto sorpresa como estrategia para integrar la cocina de barro en un pasillo exterior adyacente al salón. El día en que apareció el equipamiento fue especialmente importante y movió a todo el grupo hacia el espacio determinado para su instalación. Varios niños empezaron a mostrar interés por la zona, como se desprende de los registros de observación: "La mayoría de los niños, cada vez que se acercaban al borde de la ventana, mostraban un gran deseo e interés por salir al exterior" (RO2);

Como ya hemos mencionado, el papel del educador se apoyó en las primeras etapas con el respeto a la acción y decisión autónoma del niño, basado en poca intervención, pero mucha observación, diálogo con los niños y retos para que los niños describieran lo que estaban haciendo. Estas estrategias nos permitieron encontrar otras necesidades con los niños, sobre todo en cuanto a materiales. Fue a partir de este contexto que, con el tiempo, niños y padres se movilizaron para enriquecer el área con: ollas, sartenes, platos, tierra, hojas, palos, cucharas, telas, entre otros.

Inicialmente, se celebró una reunión con los padres para darles a conocer el proyecto que estábamos desarrollando con los niños y pedirles su opinión y participación. A partir de ese momento, los padres mostraron gran agrado, curiosidad, interés y entusiasmo por el proyecto y por ayudar a mejorar la cocina de barro. Además, esta dinámica favoreció la comunicación y la relación escuela-familia.

Este contexto fue destacado por los padres, que mencionaron la relación que se estableció entre la dinámica del aula y las familias como un aspecto valorado del proyecto. En concreto, señalaron: "Integración familiar; pedir cosas para la cocina de barro". "La propia L decía "esto es lo que necesitamos, esto es lo que necesitamos", eso es todo lo que se necesita para hacer un intercambio". (E1); "La participación de los

padres en el proyecto y la participación de la otra asociación" (E3); "a nivel de intercambios padres-familia, etc. (...) se llevan estas experiencias a casa" (E1).

Así que los niños hicieron una lista de los materiales y objetos que necesitaban para la cocina de barro y los padres aportaron lo que tenían para completarla y proporcionar a los niños nuevos juegos.

A la hora de organizar los materiales y objetos en la cocina de barro, los niños los dispusieron a su manera, es decir, las ollas y sartenes se colocaron dentro del horno y también debajo de la cocina. En cuanto a los materiales naturales, el equipo los guardó en una caja transparente junto a la cocina, para que estuvieran a la vista de los niños y, al mismo tiempo, al alcance de la mano para que pudieran manejarlos y manipularlos.

Junto a la cocina de barro, hubo que crear una mesa, utilizando tres neumáticos y un palé, para que los niños tuvieran la oportunidad de "comer en la mesa". También es una forma de que los niños se organicen mejor en su juego, ya que este material se ha convertido en una extensión de la cocina de barro.

La interacción con las familias proporcionó un resultado inesperado, relacionado con la reflexión de los padres sobre el papel del educador y la importancia de las aulas de la escuela infantil en la vida de los niños. En las entrevistas, los padres señalaron: "Normalmente no hay mucha relación. El hecho de que los niños sepan lo que van a hacer y qué experiencia van a tener es importante. A menudo, los profesionales exponen las actividades y no explican a los niños lo que va a pasar. L misma explicó lo que iba a hacer, lo que necesitaba..." (E1); "Lo comparo con mi hija, todo el invierno está dentro del aula. Son muchos meses, muchas horas en el aula. No es fácil para nosotros (adultos), necesitamos salir, ir al baño, tomar un café y ellos no tienen eso" (E2); "no trabajar en las mesas todo el tiempo; me da la sensación de que los niños están siempre haciendo trabajo de mesa" (E2); "Es un juego más cercano a la naturaleza, la libertad de no estar siempre con la cara sucia y que todo esté siempre desinfectado y limpio. No tenemos que preocuparnos siempre de que el niño esté limpio. Es una réplica de cómo deberían ser las cosas. No todo está contaminado. Hay una necesidad intrínseca que tienen los niños: manipular, llenar, vaciar..." (E8)

Al crear oportunidades para los niños, éstos verbalizaron de forma muy natural sus necesidades e intereses en su juego, como podemos ver en RO28: "T., B. y M. (adultos de la habitación) necesitan hojas verdes para cocinar" (MT). Cuando G jugó al juego

simbólico y simuló que el barro era comida, se lo llevó a la boca y dijo que estaba bueno (RO35); D puso las ollas y los cubiertos en la palangana y dijo: "Voy a lavar los platos así, pero falta la espuma" (refiriéndose al detergente) (RO36). Los padres señalan una evidencia similar cuando dicen: "Intenta decirlo en casa. Tiene una cocina de juguete en casa y a menudo decía que tenía muchos cacharros (...) que hacía muchos pasteles, mucha comida, mucha sopa" (E1); "También le preguntaba a menudo qué hacía; se lo inventaba todo: 'Hago sopa, hago pasteles, hago pescado'" (E1).

Se utilizaban muchos materiales para jugar a inventar. Los palos eran cucharas, las hojas y las piedras eran alimentos que producían menús reales en ollas. Pero a veces también eran espadas. Con los elementos de la naturaleza, D y F juegan a ser guerreros con espadas. D se empeña en imitar el sonido de las espadas al golpearse "bang, bang" (RO24).

La oportunidad creada para que los niños fueran la fuerza motriz de su propio juego, acción y toma de decisiones también se vio reforzada por el papel del educador con las familias. Era importante transmitir a las familias la idea de que, para que los niños pudieran experimentar contextos verdaderamente significativos, tendrían que ensuciarse y que ensuciarse es una parte muy importante de sus experiencias y de su vida.

LAS RELACIONES ENTRE LOS NIÑOS Y EL JUEGO CON LOS DEMÁS

La libertad de acción asumida por los niños parecía disipar el egocentrismo natural que refleja la edad, siempre que los niños frecuentaban la cocina de barro. Observamos que los juegos organizados por los niños estaban asociados sobre todo a interacciones:

JC: "Calina, ¿te presto esto?" | CC: asiente (RO26)

"Bia, mira, es una cuchara de madera para hacerlo así (remover las hojas y piedras que había en la olla)" (RO31)

Cuando T y D se reúnen para jugar, dicen que van a preparar "sopa y pasta". Se reparten las tareas entre ellos, encargándose uno de la pasta y el otro de la sopa. Luego se los dan a probar a los adultos y ellos mismos intercambian los platos y los prueban. (RO22)

A MR le encanta ir a la cocina de barro a lavar los cacharros. Así, cuando los otros niños terminan de cocinar, le dan las ollas y a veces se une para ayudar. (RO23)

Estos registros muestran cómo, en las interacciones, los niños ayudan a sus amigos, sugieren opciones para utilizar los materiales, verbalizando y describiendo la acción. Registramos nuestra reflexión en la RO19: "Con el grupo dividido, notamos que algunos niños ya mostraban preferencias de amistad, en el sentido de que cuando se quedaban con amigos interactuaban más entre ellos." En las entrevistas, los padres mostraron que estas interacciones también fueron percibidas cuando dijeron que los niños "tuvieron la oportunidad de interactuar con otros niños y jugar sin tener miedo de ensuciarse; no suelen tener eso en casa y menos cuando voy a la tierra. Fue maravilloso" (E4).

Se pidió la participación del adulto, observador y menos implicado cuando el niño organiza la acción, como podemos ver en los siguientes registros: Tânia, pruébalo, es pasta" (RO27); "JC: "Hoy hemos hecho sopa, Tania". Educadora: "¿Sí? ¿Qué había en la sopa? JC: "Muchas cosas zanahorias, lechuga, carne, brécol. Y estaba Buena. Educadora: ¿A quién viste haciendo sopa? JC: "A mamá. Yo ayudo a mamá" (RO29)

En RO33 destacamos que "durante los juegos en la cocina de barro, vemos que los niños se comunican e interactúan entre sí, pero también muestran concentración y atención a la tarea que tienen entre manos.

También nos dimos cuenta de que los niños, observadores por naturaleza, representaban sus experiencias en casa como una actividad aceptada y compartida por todos:

(periodo sin barro) ...los niños imitaban que estaban haciendo comida y, por instinto, daban de comer a sus compañeros más pequeños, diciendo que eran gachas y que tenían que comérselas todas (RO15).

"La merienda de hoy era fuera. Cuando vio la cocina de barro, X dijo "nham, nham", refiriéndose a la zona del salón" (RO6).

Incluso en casa, representaban las experiencias de la institución: "Por lo que he podido ver, ella siempre me contaba todo sobre los días que jugaba en la cocina de barro. Creo que eso refleja la idea de que eran días especiales e iban a hacer todo tipo de cosas (E8).

APRENDIZAJE, AUTONOMÍA Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Siempre se tuvieron en cuenta los deseos y decisiones de los niños. En varias ocasiones, el profesor modificó la dinámica prevista para satisfacer los intereses de los niños. RO8 describe un ejemplo:

Cuando la PC llega al aula por la mañana, corre

hacia la ventana y llama al adulto para salir. El equipo docente abandona el aula con el grupo para salir al exterior (decidiendo no realizar la actividad prevista) (RO8).

El aprendizaje estrechamente vinculado a la gestión cotidiana y al respeto del tiempo de cada niño les ha permitido desarrollar habilidades de forma independiente y a su propio ritmo. Como ejemplo, nos gustaría destacar la experiencia de F. Cuando entró por primera vez en contacto con el barro, reaccionó de forma extraña a la textura, negándose a moverlo. A lo largo de los meses, se le dio tiempo y espacio para interactuar con el barro a su propio ritmo. Al ver que sus amigos se divertían explorando, F empezó a tocar y manipular el barro (RO30). Como ya hemos visto en el marco teórico, los niños aprenden utilizando su cuerpo para explorar el mundo que les rodea y la "necesidad imperiosa que tienen los niños muy pequeños de actuar y aprender adopta la forma de un contacto directo que utiliza las herramientas que están a su alcance inmediato: ojos, nariz, oídos, boca, manos y pies." (Post & Hohmann, 2011, p. 25)

Los testimonios de los padres también reflejan el comportamiento de los niños en este nivel: "Me da cuenta de que, a la hora de modelar, jugaba con plastilina en casa y ya era capaz de hacer más moldes: la zanahoria, el gusano...; traía estos conocimientos del aula" (E2).

El tiempo también permitió al niño probar experiencias que condujeron a un aprendizaje basado en la independencia y la autonomía, como podemos ver en la RO 38:

El DR estaba en la cocina de barro jugando, puso barro y un poco de agua en el molde del pudín. Cuando invirtió el molde, se dio cuenta de que el barro seguía teniendo la misma forma. Repitió de nuevo el experimento, mejorando el molde del pudín (RO38)

La oportunidad de ser autónomos en sus acciones y decisiones como resultado de las estrategias utilizadas por el profesor permitió a los niños poner en práctica sus propios juegos, como simular una fiesta de cumpleaños, hacer una tarta de barro y cantar el cumpleaños feliz (RO39). Por otro lado, la posibilidad de encontrar soluciones a sus deseos, intenciones y problemas hizo que los niños tomaran iniciativas. Destacamos el registro del educador: "la Cocina de Barro está entreabierto. DF y JP consiguen abrirlo más. DF se adelanta sin el permiso del adulto. JP se queda a un lado intentando hacer lo mismo" (RO7).

Tratando de encontrar una estrategia para llegar a la cocina de barro exterior, algunos niños tiraron los

juguetes fuera de la habitación y tuvieron que acceder al espacio para recogerlos (RO13). Al mismo tiempo, también nos gustaría destacar la opinión de los padres sobre los cambios y las pruebas de desarrollo resultantes de las oportunidades creadas por la cocina de barro. Expresaron que este desarrollo se refería a dos dimensiones: el lenguaje y la iniciativa/autonomía: "Cambios en el comportamiento y la oralidad. La comunicación que desarrolló en cuanto a utensilios de cocina vino de este trabajo" (E7); "Asociaba objetos. Incluso recogía la suciedad de la calle y se la llevaba a casa; no tenía miedo ni inhibiciones a ensuciarse" (E5); "Creo que sí, han aprendido a distinguir mejor los alimentos, la sopa, la pasta, definitivamente han mejorado" (E3); "L habla mucho más, lo explica todo en función de los objetos que encuentra" (E1).

DEBATE

En los tres primeros años de vida, los niños aprenden utilizando su cuerpo para explorar el mundo que les rodea, por lo que se les denomina aprendices activos. Los niños explotan el mundo mediante acciones como: observar, escuchar, tocar, alcanzar, agarrar, decir con la boca, soltar, mover el cuerpo, oler, saborear o hacer que sucedan cosas manipulando objetos. Los datos presentados reflejan la fase de intervención de un proyecto más amplio y han permitido registrar indicadores de intervención.

Nos dimos cuenta en el período de diagnóstico (Silva & Pinheiro, 2023a) que, según los padres, el "Aprendizaje" parece estar más asociado a espacios más formales como las aulas con mesas y sillas y menos a contextos en los que los niños juegan en el barro o bajo la lluvia. En cambio, estos últimos contextos se asocian siempre con la "Diversión" y el "Bienestar". Este aspecto es especialmente importante para los profesionales de la educación infantil a fin de promover la idea de que el aprendizaje suele tener lugar de forma más significativa cuando se favorecen los contextos informales. Teniendo en cuenta que la recogida de datos diagnósticos con los padres abarcó toda la escuela infantil (tres aulas), en las entrevistas con los padres al final del período de intervención, la perspectiva sobre el aprendizaje en estos contextos "más informales", como la cocina de barro, es muy evidente. Por lo tanto, creemos que el proyecto no sólo ha aportado a los niños nuevas oportunidades de desarrollo y aprendizaje, sino también un cierto cambio en la percepción que los padres tienen de los contextos de educación infantil. Hay aquí un ejemplo

de recuperación de conocimientos: "Mi mamá siempre me decía que si estaba más sucio era porque había jugado libremente. Era algo que mi mamá siempre me decía..." (E8).

Cabe destacar también la importancia atribuida al acceso al aire libre como motor de equilibrio en el uso de la tecnología, aspecto que se evidenció parcialmente en la atribución de la característica "Peligro" por parte de algunos encuestados durante el período de diagnóstico (Silva & Pinheiro, 2023b). En la fase de intervención del proyecto en la que se centra este artículo, notamos cambios entre la generación de los padres y la de los hijos en cuanto al acceso al aire libre. Los espacios al aire libre han cambiado y también lo han hecho las oportunidades de acceso. Los padres, cuando eran niños, utilizaban contextos al aire libre más informales y naturales, como los patios traseros o la calle, mientras que sus propios hijos utilizaban espacios al aire libre más formateados, como jardines, parques urbanos, etc. (Silva & Pinheiro, 2023a). Es en este contexto, sin embargo, donde vemos el entusiasmo y la evidencia del interés de este tipo de proyectos en las entrevistas con los padres. El acceso al aire libre como motor de la relación entre naturaleza, salud y bienestar; el acceso a la naturaleza como motor de aprendizaje y desarrollo; el vínculo entre el aire libre y la libertad de elección ofrecida a los niños.

La preocupación inicial de los investigadores sobre la aceptación por parte de los padres de la ropa sucia que los niños llevaban a casa quedó superada por la evidencia que encontraron los padres. Los comportamientos de bienestar y alegría de los niños eran evidentes. El hecho de que todo el proyecto se desarrollara en colaboración con los padres contribuyó a evitar posibles limitaciones. Sabían lo que ocurría en el aula y se les pidió que participaran enriqueciendo la cocina de barro y aportando materiales. Cuando se realizaron las entrevistas al final, los padres sugirieron:

Aplicación más frecuente de este tipo de dinámica: "Creo que deberían ir más a menudo. Incluso cuando hace frío deberían ir siempre. Quizá sea mejor para su comportamiento, rompe la rutina. Llevarlos a otra zona" (E2)

Ampliación del proyecto al jardín de infancia: "Podrían ampliar el proyecto. A los dos años tiene sentido, pero a los 3 y 4 también". (E5)

Propuestas de mejora: "Se divertiría mucho si hubiera otros elementos como arroz, judías, pasta, etc. La idea de que está cocinando de verdad" (E8); "Me pareció muy bien; me gustaría contribuir más" (E7);

"Sólo el hecho de haber construido este proyecto ya hace la conexión escuela-familia" (E1).

Creemos que este proceso ha tenido varias consecuencias para el papel de la educadora infantil. Por un lado, nos ha permitido conocer mejor a las familias para planificar intervenciones más personalizadas y orientadas a las necesidades reales de los niños. Por otro lado, permitió a los padres reflexionar sobre la importancia del acceso a contextos menos formales, menos modelados y organizados por adultos para el aprendizaje, el bienestar y la salud de los niños. También animó a los padres a participar en el proyecto aportando materiales para utilizar en la cocina de barro. Por último, preparó a las familias para la introducción de un nuevo equipamiento en la sala que provocaría un cambio en la vestimenta de los niños.

Nuestra intención es alumbrar un movimiento que valore la relación entre los niños y la naturaleza. No hay mal tiempo, ni manchas, ni mangas y rodillas pintadas de marrón terroso: sólo hay ropa mala.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado (2013). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Andrade, T.S.L.D.C. (2014). *Importância do Brincar – Quais as competências adquiridas durante o Brincar no desenvolvimento infantil?* (Relatório do Projeto de Investigação de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Setúbal. <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/7783/1/Projeto%20final%20definitivo.pdf>
- Barbosa, I., Ferro, L., & Lopes, J.T. (2023). *O direito das crianças à cidade. Estudos sobre as cidades de Lisboa e do Porto*. Mundos Sociais.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Daly, L. & Beloglovsky, M. (2020). *Peças Soltas 4 – Estimular a aprendizagem no século XXI*. APEI.
- ERIC (2024). *Ethical Research Involving Children* (ERIC). <https://childethics.com/>
- Hanscom, A.J. (2018). *Descalços e Felizes*. Livros Horizonte.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de*

- brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011) *Educação de bebês em infantários Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmiento, M.J., Abrunhosa, A. & Soares, N.F. (2007). Participação infantil na organização escolar. In J. Quinteiro & D.C. de Carvalho (2007). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*, pp.51-90. Junqueira & Marin.
- Seixas, E.C. (2023). Questões para uma análise transdisciplinar do direito das crianças à cidade. In E.C. Seixas, P.C. Seixas and J. Teixeira Lopes (orgs). *O direito das crianças à cidade: estudos sobre as cidades de Lisboa e Porto*, pp. 69-83. Editora Mundos Sociais. https://www.mundos-sociais.com/temps/livros/06_09_23_51_direito-criancas-ebook-reduce.pdf
- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. ME/DGE
- Silva, T & Pinheiro, A. (2023a). Perder a Rua numa Geração: uma reflexão sobre o acesso ao exterior de um grupo de crianças de creche. In A. Pequito, A.L. Ferreira, A. Pinheiro, D. Gonçalves, D. Assemany, E. Sanchez & M.J. Vítton (2023). *Atas do II Congresso Internacional do Observatório para o Futuro da Educação de Infância*. (p.34-38) ESEPF/OFEI. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3249>
- Silva, T & Pinheiro, A. (2023b). Experiências com Lama. In A. Pequito, A.L. Ferreira, A. Pinheiro, D. Gonçalves, D. Assemany, E. Sanchez & M.J. Vítton (2023). *Atas do II Congresso Internacional do Observatório para o Futuro da Educação de Infância*. ESEPF/OFEI. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3249>
- Tomás, C. (2013). “Participação não tem idade” participação das crianças e cidadania da infância”. *Revista Contexto e Educação*, 22(78),45-68. <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1065>
- Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Revista Humanidades e Inovação* 4,1 <http://hdl.handle.net/10400.21/7045>
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. <https://www.unicef.org/media/52626/file>

Este trabajo está financiado con fondos nacionales a través de FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., en el marco del proyecto UIDB/05198/2020 (Centro de Investigación e Innovación en Educación, inED)

<https://doi.org/10.54499/UIDB/05198/2020>



Tânia Ribeiro da Silva

Nortecoope

OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância, Portugal

<https://orcid.org/0009-0009-7590-987X>

tanciasofia.s13@gmail.com

Maestra de jardín de infancia desde 2018. Formó parte del equipo responsable del "Proyecto de actividades recreativas para guarderías" en 2002 y 2023, iniciativa del Ayuntamiento de Porto, en el marco de las "Actividades de Animación y Apoyo a la Familia", en el que representó a la ESEPF. Es investigadora en el Observatorio del Futuro de la Educación Infantil (OFEI) de la ESEPF y actualmente es responsable del proyecto "Oportunidades de aprendizaje al aire libre: cambio de prácticas en guarderías y jardines de infancia urbanos".



Ana Pinheiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti

INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação

OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Portugal

<https://orcid.org/0000-0003-3285-4003>

acp@esepf.pt

Profesora en la ESEPF. Inició su carrera profesional en 1989 como educadora de infancia y coordinadora pedagógica. Se incorporó a la enseñanza superior como docente en 2001. Completó una maestría en Tecnología Educativa en 2005, en la Universidad de Minho, Portugal y un doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Porto, Portugal en 2012. Es investigadora en el INED - Centro de Investigación e Innovación en Educación de la ESE-IPP, Portugal y miembro colaborador del Centro de Investigación Paula Frassinetti en la ESEPF y miembro del comité ejecutivo de Observatorio para el Futuro de la Educación Infantil. Es experta de la Agencia de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (A3ES).